

Thurn, Susanne

## **Leistung - was ist das eigentlich? Oder: "Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener 'Standard' sein zu dürfen"**

*Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 419-435*



Quellenangabe/ Reference:

Thurn, Susanne: Leistung - was ist das eigentlich? Oder: "Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener 'Standard' sein zu dürfen" - In: Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 419-435 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25688 - DOI: 10.25656/01:2568

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25688>

<https://doi.org/10.25656/01:2568>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift  
für Erziehung  
und Gesellschaft*

Herausgegeben von  
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,  
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,  
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

*Susanne Thurn*

Leistung – was ist das eigentlich?

*Rolf Wernstedt*

Wo wollten wir hin? Welche Aufgaben warten auf uns?

*Ludwig Huber*

Studieren in Deutschland

*Klaus-Jürgen Tillmann*

Was ist eigentlich neu an PISA?

*Hartmut Holzapfel*

Nicht nichts, sondern das Falsche

*Gerold Becker*

Neue Lehrer braucht das Land!

*Wolfgang Harder*

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

*Teresa Löwe*

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungs Offensive

*Hartmut von Hentig*

Heilsame Verstörung

*Martin F. Schoeller*

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

*DOKUMENT*

Was ist C-Dur?

4

44. Jahrgang, Heft 4  
Oktober/November/Dezember 2004

Klett-Cotta  
Friedrich

## In diesem Heft

unterscheidet *Susanne Thurn* zwei Verständnisse von Leistung und die diesen entsprechenden Schulmodelle: die „Leistungsschule der Belehrung und der vergleichenden Gerechtigkeit“ und die „Leistungsschule einer Kultur der Vielfalt“. Das erste, vorherrschende System gelte es angesichts seines offensichtlichen Versagens zu verändern, aber nicht wie bisher durch systemimmanente Reformen: Es sei an der Zeit, Schule in Deutschland durch „einen radikalen Schnitt“ in ein „neues, leistungsfähiges System“ zu überführen.

*Leistung – was ist das eigentlich?*

S. 419

sind fünf Texte versammelt, die im Zusammenhang mit einer Tagung der Akademie Loccum zum Thema „Reformen, die wir woll(t)en“ entstanden sind:

*Rolf Wernstedt* zieht Bilanz nach mehr als fünfunddreißig Jahren Diskussion über Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens und zahlreichen Ansätzen zu seiner Reformierung. Er versteht PISA als „Chance und Risiko einer neuen Bildungsreform“ und formuliert als die weiterhin zentrale pädagogische Aufgabe: „Individualisierung in jeder Schule, weil jeder anders lernt“.

*Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?*

S. 437

*Ludwig Huber* fragt, was es heute heißt, in Deutschland zu studieren: in den gegebenen Räumen, zu den durch die neuen Studienstrukturen veränderten Bedingungen, vor allem aber mit den Erwartungen und Motiven der heutigen Studierenden. Weil immer mehr von ihnen immer mehr außerhalb der Universität arbeiteten, sei nicht mehr „Wissenschaft als Lebensform“ das bestimmende Paradigma, sondern zu beobachten sei ein „Balancieren zwischen den Teilwelten, das Sammeln von beruflichen Erfahrungen, das Offenhalten von Optionen“. Aufgabe der Universitäten sei es, die Studenten wieder stärker an sich zu binden: durch individuelle Förderung, die Ermöglichung von Bildungsprozessen und indem sie die spezifischen universitären Lebensformen wieder kultiviere. „Aber die Studierenden müssen den Ruf auch hören, müssen den offenen Fragen eine Chance geben und Zeit für ein Studium im alten Sinne des Wortes haben, statt sie aufs Äußerste zu ökonomisieren.“

*Studieren in Deutschland*

S. 449

*Klaus-Jürgen Tillmann* beleuchtet das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln am Beispiel von PISA und richtet dabei sein Augenmerk auf vier Aspekte: den Forschungsansatz, die Ergebnisse, die öffentliche Diskussion und den bildungspolitischen Umgang damit. Er entdeckt wenig Neues: Der grundlegende Ansatz und die Ergebnisse der Studie seien von früheren Studien bekannt, und auch die Verarbeitung der PISA-Ergebnisse „im Feld der Bildungspolitik“ erfolge nach „konventionellem Muster“. Einzig neu sei die große öffentliche Resonanz, wodurch die „Probleme des Schulwesens wieder eine große politische Bedeutung“ gewönnen.

*Was ist eigentlich neu an PISA?*

S. 477

*Hartmut Holzapfel* kommentiert die Überlegungen von Klaus-Jürgen Tillmann aus der Perspektive des Bildungspolitikers und wünscht sich eine „nüchterne und klare Analyse der internationalen Befunde und die Debatte darüber, was daraus für Deutschland zu lernen sei“. Stattdessen finde deutsche Politik häufig in Kampagnen statt und verstricke sich in ideologisch ausgerichteten Grabenkämpfen. Als Reaktion auf diagnostizierte Missstände veranlasse Politik deshalb häufig

*Nicht nichts, sondern das Falsche*

S. 487

Gerold Becker beschreibt Lehrersein als Lebensform und entwickelt acht Maßstäbe, an denen sich die Eignung für diese Profession ablesen lasse. Recht verstanden sei Schule ein Erfahrungsraum und die „primäre Aufgabe“ der Lehrer eine pädagogische: als „bedeutungsvoller Erwachsener“ Entwicklungshilfe beim Erwachsen- und Mündigwerden zu leisten. Mit „Selbständigkeit, Initiative, sozialer Fantasie und Vertrauen in die eigenen Kräfte“ könnten die Lehrer die Schule zu *ihrer* machen und so zu einer Umgebung werden lassen, die „dem Aufwachsen bekommt“.

*Neue Lehrer braucht das Land*

S. 493

steckt Wolfgang Harder mit Verweis auf die reformpädagogischen Grundsätze der Landerziehungsheime die Rahmenbedingungen ab, die „dem Aufwachsen in dieser Welt nützlich und förderlich sind“: die Organisation der Schule als Ganztagschule, die Ermöglichung vielfältiger Lernformen, die Selbständigkeit von Schulen und die Orientierung am Individuum und seinen je eigenen Bedürfnissen. Als Quelle dieser erfolgreichen Praxis macht er die oft unzeitgemäßen Vorstellungen der Gründer aus, abzulesen „an der Ausgestaltung der Räume, am Umgang mit der Zeit, an den Beziehungen zwischen den Menschen und an den Sachen und Ideen, denen Unterricht und Erziehung verpflichtet sind“.

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

S. 509

zeichnet Teresa Löwe den Lebensweg des Pädagogen, Schulleiters und Bildungspolitikers Georg Picht nach und skizziert die sein Handeln leitenden Vorstellungen und Überzeugungen. Nachdem sich seine „auf die platonische Philosophie berufende Idee der humanistischen Bildung“ am Birklehof nicht habe verwirklichen lassen, habe Picht im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, dessen Mitglied er war, an der „Neuordnung des bundesdeutschen Bildungssystems“ gearbeitet. Das Scheitern auch dieser Bemühungen habe ihn schließlich veranlasst, den „Bildungsnotstand“ auszurufen.

*Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive*

S. 517

beschreibt Hartmut von Hentig Georg Picht als „einen Denk-Täter“, „konservativen Umstürzler“ und „atemberaubenden Dialektiker“. Er berichtet von seinen eigenen Anfängen als junger Lehrer am Birklehof und zählt fünf Wahrnehmungen auf, die auch die Picht'sche Pädagogik verdeutlichten, etwa eine besondere Vielfalt der am Birklehof lebenden Personen und der große Vertrauensvorschuss für Lehrer und Schüler. Als die für die eigenen Reformbemühungen wichtigsten Gedanken Pichts macht Hentig die „Entmoralisierung und Entpädagogisierung der Pädagogik“ und „die Anwendung der platonischen Erkenntnislehre auf die Wissenschaft“ aus: die Bekämpfung von Lüge und Schein. An sich selbst allerdings habe Picht „die Scheinbekämpfung nicht erfolgreich vollzogen“.

*Heilsame Verstörung*

S. 529

erinnert F. Martin Schoeller sich an seine Zeit als Schüler und als Referendar am Birklehof. Er erzählt in einem fiktiven Gespräch von prägenden Begegnungen und besonderen Erlebnissen, von Klassenfehden, eigenwilligen Pädagogen und der Atmosphäre im Hause Picht, die er als regelmäßiger Tischgast und Patensohn Edith Pichts erfahren habe.

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

S. 543

drucken wir als DOKUMENT die Laudatio *Peter Fausers* auf Wolfgang Edelstein zu dessen 75. Geburtstag.

*Was ist C-Dur?*

S. 555

*Register  
Autoren*

S. 569

S. 573

# Leistung – was ist das eigentlich?

Oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen“\*

Von Susanne Thurn

Ich erzähle eine erste Geschichte: Meine Brüder und ich wurden oft um unseren großzügigen Vater beneidet, der von uns keineswegs gute Noten in der Schule erwartete, sondern im Gegenteil diese eher mit einem Stirnrunzeln quittiert hätte: Einsen oder Zweien bedeuteten letztlich, dass man mit seiner Zeit nichts Besseres anzufangen wusste, vielleicht gar ehrgeizig sein könnte und auf einen Ruhm aus, den man doch nicht etwa nötig hatte? Vieren hingegen waren gut, allenfalls gefährlich wegen ihrer Nähe zu Fünfen, die einen Zeitverlust durch mögliches Sitzenbleiben nach sich ziehen könnten. Voller Stolz beweist er bis heute gerne seine eigene Schülerklugheit anhand seiner gesammelten Zeugnisse: In jedem Schuljahr gab es eine andere, strategisch genau geplante Fünf in einem Hauptfach auf seinen Zeugnissen, die sich nicht wiederholen durfte, da dies zu seiner Zeit eine Versetzung gefährdet hätte. Sicherlich eine sehr besondere und durchaus beachtliche Leistung! Um die wechselnde Fünf gruppierten sich die Vieren oder auch mal Dreien, eher aus Versehen; fast scheint mir, dass ihm bessere Noten peinlich gewesen wären, ausgenommen natürlich der Eins in Religion neben der zuletzt ausgewiesenen Fünf in Mathematik, die adelte, weil Mathematik zu können alles sein konnte, nur nicht Beleg für wahre Bildung. Gerade etwa 5 Prozent seiner Alterskohorte machten seinerzeit Abitur, 6 Prozent der Mädchen waren es zu meiner Zeit. Ganz sicher lernte man also in den Gymnasien früherer Zeiten in vergleichsweise homogenen Lerngruppen, auch wenn das weder meinem Vater noch mir je so vorkam. Zu einer Zeit also, in der selbst ein schwaches Viererabitur reichte, um alle akademischen Würden erringen zu können, nach denen zu streben man sich anschickte, mag das ein kluger, jedenfalls entlastender Elternrat gewesen sein, vorausgesetzt, man verstand Schule als notwendiges, unumgängliches Übel, das wenig mit Sinn und Verstehen zu tun hatte. Was für eine Verschwendung wertvoller, da besonders empfänglicher Lernzeit! „Das Denken bleibt verkümmert, wo Denkprodukte auswendig gelernt werden“, sagt Bertolt Brecht<sup>1</sup> – aber das Denken fand ja auch selten in der Schule statt, die Schule dauerte nicht allzu lange am Tag, die in ihr auswendig gelernten Denkprodukte waren, falls sie nicht alsbald der Vergessenheit anheim gegeben wurden, ein Fundus für zukünftiges Denken, insofern natürlich wichtig.

---

\* Überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung an der Universität Halle am 24. Juni 2004. Das Motto des Vortrages verdanke ich (grammatikalisch leicht abgewandelt) Ulrich Hermann (2004, S. 41).

<sup>1</sup> Brecht 1989, Band 27, S. 322.

Damit ist nicht gesagt, dass die dargebotenen Sachen, die man zu lernen hatte, bisweilen nicht durchaus auch interessierten und bisweilen auch das eigene Denken anregen, soweit sie nur spannend von den wenigen charismatischen Lehrern dargeboten wurden. Ich hatte solche nie, mein Vater schon eher. Wichtig und prägend war jene Schule dennoch: Bis heute kann mein Vater – im Gegensatz zu mir! – die Jahreszahlen im Durchgang durch die (natürlich nur deutsch-eurozentrische) Geschichte aufsagen, jede lateinische und die meisten griechischen Inschriften auf seinen Reisen übersetzen, Literatur und Musik sind ihm lebensbegleitend wertvoll geblieben.

\*

Ich bin inzwischen fest davon überzeugt, dass es zwei Vorstellungen von dem gibt, was Leistung ist. Jede ist in sich schlüssig und zieht weitreichende Folgen für Form und Inhalt von Schule nach sich. Miteinander vereinbar aber sind sie nicht. Ja, ich gehe noch weiter: Alle Versuche, sie einander anzunähern, führen nur dazu, dass beide Systeme in sich nicht mehr stimmig sind und eher das Gegenteil von dem bewirken, was sie bewirken wollen. Nicht das Beste von beiden Systemen wird zu etwas Neuem zusammengefügt, sondern beide Systeme verlieren an Überzeugungskraft, werden letztlich unglaubwürdig (was in pädagogischen Zusammenhängen immer verheerend ist). Im Vorgriff auf meine Ausführungen nur ein Beispiel: Auch meine Schülerinnen und Schüler an der Laborschule hätten von einem bestimmten Alter an gerne Noten gehabt – natürlich nur *gute* Noten und natürlich nicht *anstatt*, sondern *zusätzlich* zu den hoch geschätzten, sehr persönlichen schriftlichen Berichten zu ihrer Lernentwicklung. Sie wollen Noten, weil es so schwer ist, sich außerhalb der Schule ohne Noten einzuordnen: *Alle* bekommen doch Noten, *nie* kann man am Urlaubsstrand den anderen sagen, wie man in der Schule „steht“. Vergleichende, am Durchschnitt einer Gruppe gemessene Noten aber und individuelle Rückmeldungen als Nachweis von Leistungen können nicht zusammengehen, ohne dass sie einander aushebeln. Ich möchte den enormen Lernzuwachs einer Schülerin, ihren guten Weg, ihre besondere Anstrengung, ihren Durchbruch auf höhere Ziele hin ausführlich loben, in jeder Hinsicht „sehr gut“ nennen, weil sie mehr zu diesem Zeitpunkt nicht hätte leisten können – muss ihr aber eine „Vier“ dafür testieren, weil die anderen ihrer Altersgruppe ihr zur Zeit immer noch weit überlegen sind. Und umgekehrt: Ich möchte dem Schüler, der immer ohne jede Anstrengungen „der Beste“ ist, in seinen Bericht schreiben, dass seine Leistungen nicht ausreichend waren, weil er, gemessen an *seinem* Leistungsvermögen, noch lange nicht das geleistet hat, was *er* für *seine* Leistung zu leisten hätte – muss ihm dennoch die „Eins“ geben im Vergleich zu den anderen. Zusammen werden die aus verschiedenen Systemen stammenden Bewertungen unglaubwürdig – unglaubwürdig eben in beide Richtungen. Daher geraten Diskussionen um „Leistung“ schnell zu Glaubensfragen, legen bestimmte Menschenbilder zugrunde, werden oft äußerst ideologisch und ziemlich polemisch geführt. Ich will versuchen, die sich gegenüber stehenden Positionen vorzustellen, damit die von mir behauptete Unvereinbarkeit deutlich wird.

## Die Leistungsschule der Belehrung und der vergleichenden Gerechtigkeit

Diese Schule folgt einer systematischen Vorstellung über die Zwecke von Schule, nach der der Nachwuchs ausgebildet und zur Gesellschaftsfähigkeit erzogen werden soll. Da Menschen nun einmal verschieden sind, nicht jeder Lernende befähigt ist, den höchstmöglichen Bildungsabschluss in der Schule zu erreichen, ist dies – so behauptet Luhmann<sup>2</sup> – ohne Selektion und damit Diskriminierung, ohne Gewinner und Verlierer also, nicht denkbar. Immer beruht Ausbildung in der Schule oder in weiterführenden Ausbildungssystemen darauf, dass zu Beginn eines neuen Ausbildungsabschnittes eine möglichst große Homogenität hergestellt sein muss, um dann im Verlauf dieses Abschnittes als erstes Ziel Heterogenität auf höherem Niveau herzustellen, jedoch mit dem darauf folgenden Ziel, auf höherer Stufe wieder mit einer gewissen Homogenisierung beginnen zu können.<sup>3</sup> Zunächst geht es in Schule also darum, der möglichst homogenen Gruppe die als relevant erkannten „Sachen“ zu vermitteln, auf die sich zuvor die Gesellschaft in einem möglichst demokratischen Verständigungsprozess geeinigt hat. Lehrende sind so auszubilden, dass sie diese Sachen ganz beherrschen – mit der Folge, dass sie auch nicht mehr als zwei Fachgebiete gründlich studieren können. Sie haben die Verpflichtung, sich im Laufe ihrer Praxisjahre weiterhin durch wissenschaftliche Arbeit fortzubilden, damit sie sich auf dem Stand ihres Faches bewegen – dafür ist genügend frei verfügbare Zeit zu gewähren, vernünftigerweise durch unterrichtsfreie Nachmittage. Von Lehrenden an Gymnasien, deren Unterricht zum Abitur führt, muss eine tiefer gehende Durchdringung ihrer Fächer erwartet werden. Eine einheitliche oder zeitlich gleich lange Ausbildung für Lehrende an Gymnasien, Real-, Haupt- oder gar Sonderschulen lässt sich nicht begründen. Vorrangige Aufgabe der Lehrenden ist es, ihre „Sache“ nach möglichst neuesten lernpsychologischen, didaktischen, methodischen und seit einiger Zeit auch medialen Gesichtspunkten aufzubereiten und sie möglichst effektiv in einem gut strukturierten Unterricht zu vermitteln. Richtlinien, Lehrpläne und Stoffverteilungspläne unterstützen sie in dieser Aufgabe. Die Hinführung zur „Sache“ geschieht sinnvollerweise in Räumen, die auf den Vortragenden und seine Präsentation – Tafel, *overhead*, nun auch noch *powerpoint* – ausgerichtet sind, sodass alle Lernenden den freien Blick zum Lehrenden haben. Je homogener eine Lerngruppe, je ähnlicher die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit ihrer Mitglieder ist, deren Begabungen und Fähigkeiten, Gelerntes in bereits Gewusstes und Gekonntes einzuordnen, umso effektiver kann die Präsentation der Sache zum Vorteil aller vor sich gehen. Insofern können Gesamtschulen trotz des ihnen zugestandenen pädagogischen Optimismus und großen Idealismus nur scheitern, denn in ihnen muss sowohl die Vermittlung der „Sache“ als auch die zu erwartende Lernleistung an einem gedachten Durchschnittslernenden orientiert sein; schnell Lernende werden zugunsten der langsam Lernenden künstlich unter ihrem Niveau gehalten und somit gelangweilt; langsam Lernende werden durch den ständig präsenten Vergleich unnötigerweise entmu-

<sup>2</sup> Luhmann 1996, S. 287 f.

<sup>3</sup> Luhmann 1990.

tigt und zudem nicht genügend in ihren eher praktischen Zugängen zur „Sache“ gefördert. Beiden werden Leistungsentwicklungen und Lernchancen verstellt. Da Lernende also nur unter ihresgleichen gefördert und im Vergleich mit ihresgleichen herausgefordert werden, tut man ihnen keinen Gefallen, sie in den für sie nicht richtigen Systemen zu belassen und dort im Vergleich ständig neuen Misserfolgen auszusetzen. Wenn Lernende – aus welchen Gründen auch immer – die „Sache“ dauerhaft nicht verstanden haben, können sie den nächsten darauf aufbauenden Lernschritt auch nicht nachvollziehen, müssen also die „Sache“ wiederholen, gegebenenfalls indem ihnen dafür ein weiteres Schuljahr Zeit gewährt wird. Aus höchst unterschiedlichen Gründen sind nicht alle Lernenden in der Lage, dem Unterricht an einer Regelschule angemessen zu folgen – sie haben ein Recht darauf, in Sonderschulen mithilfe speziell ausgebildeten Lehrkräften optimal gefördert zu werden. Umgekehrt muss es auch ausgewiesene Klassen oder Schulen geben, die den besonders befähigten und schnell Lernenden optimale Fördermöglichkeiten im Vergleich mit ihresgleichen offerieren.

Die Lernenden sind verpflichtet, sich die präsentierte „Sache“ nach dem Unterricht in Eigenarbeit – Hausaufgaben, Nachhilfe, Privatlehrer – anzueignen, sie zu wiederholen und verfügbar zu haben, wenn sie abgefragt wird. Die Prüfungen beziehen sich auf den erarbeiteten Stoff, werden rechtzeitig angekündigt, sind für alle gleich und unter für alle gleichen Bedingungen zu absolvieren. Die Schule ist verpflichtet, diese Gleichheit der Chancen herzustellen beziehungsweise zu gewährleisten. Die Lehrenden beurteilen die erbrachten Leistungen aufgrund ihrer Erfahrungen gerecht, das heißt personenneutral, messen sie am Durchschnitt der Lerngruppe, beachten dabei die Normalverteilungskurve und fügen sie zu einer Ziffernnote zusammen. Dies ist vernünftig, denn alle Menschen wollen sich vergleichen – Vergleich fördert Motivation durch Wettbewerb. Ohne Tests, Gefahr des Sitzenbleibens oder der Schulabstufung, ohne Gratifikationen wie Noten, Zertifikate, Zeugnisse, sind Menschen nicht bereit, Anstrengungen auf sich zu nehmen, die ihnen nichts „bringen“, sie leisten also weniger. Leistungsolympiaden der Gruppen, der Schule, der Stadt, des Landes und des Bundes bieten zusätzliche Anreize für besondere Leistungsanstrengungen.

Unterrichtung in der Schule geschieht am Vormittag. Die Erziehungspflicht, aber auch das Erziehungsrecht der Eltern darf zeitlich nicht eingeschränkt werden. Für jene Kinder, die aufgrund der notwendigen Berufstätigkeit ihrer Eltern Betreuung auch an Nachmittagen brauchen, ist ein entsprechendes Angebot bereitzustellen, das sowohl Hausaufgabenkontrolle als auch förderliche Freizeitangebote umfasst. Außerhalb der Schule und gegebenenfalls in Ganztagschulen auch innerhalb derselben hat der Staat dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen, psychischen Problemen und migrationsbedingten Defiziten Hilfe und Förderung durch dafür eigens sozialpädagogisch und psychologisch geschultes Personal erhalten. Lehrende sind mit diesen Aufgaben überfordert, weil sie eine andere Profession erlernt haben.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Vgl. zu diesen Vorstellungen von Schule beispielsweise Giesecke 1996; zur Nützlichkeit von Zensuren besonders Schröter 1981 und Steinthal 1983.



Alle Betroffenen sind sich darüber im Klaren, dass dies nicht den ganzen Sinn von Schule ausmachen kann, dass also das wahrhaft Wichtige, Schöne und Gute um das Kerngeschäft von Schule herum gestaltet sein will, zum Beispiel durch ein reiches – natürlich freiwilliges – Angebot an kulturellen Veranstaltungen wie etwa internationale Schulpartnerschaften, Austauschfahrten mit eigens dafür ausgewählten jungen Menschen, Vorträge, Chor-, Orchester-, Theateraufführungen, soweit all dies nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt und vom eigentlichen Auftrag ablenkt.

Daneben steht eine gänzlich andere Vorstellung von Schule, die in sich ebenso schlüssig, konsequent und unmittelbar einleuchtend dargestellt werden kann.

### Die Leistungsschule einer Kultur der Vielfalt

Alle Kinder im Alter zwischen vier und sechzehn Jahren besuchen gemeinsam ihre Kindertagesstätte und ihre Schule in einem Schulbezirk, der so zusammengesetzt ist, dass eine bekömmliche Mischung von sozial, ethnisch und kulturell unterschiedlichen Herkunftsfamilien entsteht. Die Verschiedenheit ist gewollt und wird deswegen bewusst hergestellt – sie gilt als Reichtum einer Schule, nicht als Einschränkung. *Jedes* Kind ist willkommen, *keines* wird weggeschickt. Da bekannt ist, dass Entwicklungs- und Lernalter bis zu vier Jahren auseinander liegen können, ohne dass schon eine Behinderung vorliegen muss<sup>5</sup>, werden die Kinder jahrgangsübergreifenden Gruppen zugewiesen und ihren mitgebrachten und erworbenen Fähigkeiten entsprechend individuell gefördert. Die Lehrkräfte sind diagnostisch, psychologisch und pädagogisch sowie in einem Fachbereich oder zweien gründlich ausgebildet, in anderen haben sie einen Überblick gewonnen. Sie haben sich im Laufe ihres Studiums für einen Schwerpunkt entschieden, der sich auf das Lern- und Entwicklungsalter von Kindern und Jugendlichen bezieht, also für die Vier- bis Zehn- oder die Zehn- bis Sechzehn- oder die Siebzehn- bis Achtzehnjährigen. Sie verbringen den ganzen Tag in der Schule, tauschen sich regelmäßig mit den Kolleginnen und Kollegen über die Entwicklung ihrer Kinder und Jugendlichen, über die zu lernenden Sachen und über den Alltag in der Schule aus, den sie als gemeinsamen Lebensraum mitgestalten (schon weil sie selber dort den Tag über „gut leben“ wollen). Sie bemühen sich, für jedes Kind herauszufinden, was es besonders gut kann, und dort anzusetzen, nicht bei dem, was es noch nicht kann. Auch die Kinder und Jugendlichen verbringen den ganzen Tag in der Schule, die dafür sorgt, dass Zeiten von Arbeit und Spiel, Anstrengung und Ruhe, körperlicher Aktivität und seelischer Muße sich über den Tag hinweg abwechseln. Je jünger die Kinder sind, umso kleiner die Gruppen und umso überschaubarer die Anzahl der Erwachsenen, die mit ihnen umgehen. Kindertagesstätte und Schule sind so eingerichtet, dass Kinder und Jugendliche eine anregungsreiche und fordernde Lernumwelt sowohl in ihren Gruppenräumen als auch an Lern- und Erfahrungsorten wie Bibliothek, Werkstätten, Laboratorien, Kunst- und Musik-

<sup>5</sup> Singer 2002, S. 95.

räumen, Sporthallen, Schulgarten und Bauplätzen vorfinden, die jederzeit frei für sie, ihre Forschungsfragen, Lerninteressen und Gestaltungsideen zugänglich sind. Kinder werden früh in die Verantwortung für ihre eigene Leistung einbezogen. Sie lernen Lernmethoden und Arbeitstechniken, die ihnen helfen, sich die Sachen selbständig anzueignen. Lehrkräfte – mehr Lernhelfer als Belehrer – sind dadurch freigesetzt, sich um einzelne Kinder oder kleine Gruppen jener Kinder zu kümmern, die Anregung und gezielte Hilfen für ihren nächsten Lernschritt benötigen. Neben den individuell von Kindern und Jugendlichen mit zu gestaltenden eigenen Arbeitszeiten, in denen auch systematische Lehrgänge ihren Ort haben, gibt es gemeinsame Bildungserlebnisse, die von Lernenden *oder* Erwachsenen *oder* beiden gemeinsam gestaltet werden. Im Mittelpunkt stehen dabei Projektthemen und Problemfragen – mathematische, naturwissenschaftliche, philosophische, politische – die auf unterschiedliche, möglichst fächerübergreifende Weise und mit unterschiedlichen Zugängen je nach Fähigkeiten der Lernenden angegangen, bearbeitet oder gelöst, stets aber wieder an die Gruppe zurückgemeldet und zusammengebracht werden. Literarische, künstlerische, musische Zugänge zur Erschließung der Welt spielen dabei eine wichtige Rolle – alle Kinder lernen, ein Instrument zu spielen (nicht nur jene, deren Eltern dafür extra bezahlen). Die Erörterung von Lebensproblemen und Gruppensorgen, die Lösung von Konflikten, die Aufstellung von Regeln für das Zusammenleben in der *polis* oder die Beschäftigung mit „letzten Fragen“ (Hentig) ist täglich möglich; dafür ist die nötige Zeit in den Versammlungen der Gruppen vorhanden oder muss zusätzlich geschaffen werden. Von jedem Lernenden wird erwartet, dass er individuell für sich und im sozialen Miteinander sein Bestmögliches leisten will – von der Schule, dass sie alles daran setzt, ihm dies zu ermöglichen. Die Schule stellt sehr hohe Leistungsanforderungen an jeden Einzelnen. Umfangreiche individuelle Beratungszeiten, notwendige Unterstützungssysteme und entsprechende Förderangebote, gegebenenfalls durch besonders ausgebildete und geschulte Pädagogen, stehen für jeden Einzelnen bereit, damit die weitgesteckten Ziele auch erreicht werden können. Die Verantwortung für den Lernerfolg und das Fortkommen wird von Lehrenden und Lernenden geteilt sowie dem System, das darauf achten muss, dass jedes Kind und jeder Jugendliche zu seinem Bestmöglichem gefördert wird. Je heterogener die Zusammensetzung der Gruppen ist, umso leichter ist dies möglich, weil Kinder und Jugendliche in einer förderlichen Umgebung voneinander soviel lernen wie von den Erwachsenen. Rückmeldungen über die Leistungsentwicklung in diesem System können nicht vergleichend sein, sondern müssen individuell erfolgen: mündlich oder schriftlich und regelmäßig auch mit den Eltern. Gemeinsam mit den Bildungs- und Erziehungspartnern werden dabei die nächsten Lernziele, Arbeitsschritte und Fördermöglichkeiten vereinbart. Der Vielfalt ihrer Menschen entspricht eine Vielfalt des Lebens in der Schule, eine Vielfalt des Lernens und eine Vielfalt des Leistens. Jene, die in der Schule täglich zu entscheiden haben, dürfen auch darüber entscheiden, wer eingestellt oder entlassen wird und wofür die zur Verfügung stehenden Mittel ausgegeben werden. Am Ende der gemeinsamen Schulzeit verlassen die Jugendlichen die Schule mit höchst unterschiedlichen Leistungsprofilen, mit umfangreichen Rückmeldungen zu ihren

Leistungen, mit Mappen und Ordnern, die die Ergebnisse ihrer Leistungen repräsentieren, sowie detaillierten Empfehlungen für die weitere schulische oder berufliche Ausbildung – von Ulrich Herrmann Befähigung für „Anschlüsse“ statt Nachweis von „Abschlüssen“ genannt.<sup>6</sup>

### Systemische Widersprüche – folgenlos erkannt

Beide Systeme sind in sich schlüssig, konsequent und unmittelbar einleuchtend, wenn man sich auf sie einlässt. Hier sind sie prototypisch dargestellt, in der Wirklichkeit mischen sie sich zunehmend. Natürlich hat auch die Laborschule längst noch nicht alle Möglichkeiten innerhalb des einen Systems ausgeschöpft. Die erstmals auf einer umfassenden empirischen Grundlage erhobenen, für Deutschland peinlichen Ergebnisse der PISA- und PISA-E-Studien sowie die daraufhin einsetzende Debatte haben jedoch die brüchige Logik des ersten Systems, das auf vergleichender Notengebung, demütigender Ausgrenzung und erbarmungsloser Selektion beruht, so deutlich aufgezeigt, dass seine Vertreterinnen und Vertreter zumindest verunsichert sind. Schon 1990 hat Hartmut von Hentig in einem Vortrag zur *Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland* auf dem 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Bielefeld angeklagt: „Der größte Skandal und eine für alle pädagogische Reform tödliche Bedingung ist die Beibehaltung des Noten-Beurteilungssystems – wider alle wissenschaftlich erhärtete Erkenntnis der Zunft.“<sup>7</sup> Die Erkenntnisse der Zunft lagen ja vor: Ziffernnoten können als Instrument der Leistungsbeurteilung die berechtigten Ansprüche an Objektivität, Reliabilität und Validität nicht einlösen – das ist nun seit mehr als zwanzig Jahren bekannt und erhärtet.<sup>8</sup> Mühelos lassen sich „Marktvorgaben“ bei der Notenvergabe nachweisen: Bei zu hoher Bildungsnachfrage werden die Zensuren schlechter, bei knapperer bessern sie sich bis hin zur beklagten Zensureninflation.<sup>9</sup> Schülerinnen und Schüler werden durch Noten nur ausschnitthaft und perspektivisch verzerrt wahrgenommen<sup>10</sup>; die prognostischen Fähigkeiten der Lehrenden in unseren Schulen sind erschreckend wenig ausgebildet, entsprechend sind ihre Leistungsbeurteilungen von Schülerinnen und Schülern nicht valide, daraus folgend ihre Zuweisungen zu weiterführenden Schulen im gegliederten System allzu oft fehlerhaft; Leistungszuschreibungen zwischen den verschiedenen Schulen und Schultypen sind uneinheitlich und dadurch ungerecht, aber für den Schul- und oft auch den Lebenserfolg bestimmend.<sup>11</sup> Untersuchungen der pädagogischen Psychologie haben zudem immer wieder die alarmierenden Wirkungen der klassischen Leistungsbeurteilungen bestätigt: Frühe und dauerhafte Misserfolgserlebnisse beziehungsweise die beständige

<sup>6</sup> Herrmann 2003, S. 629.

<sup>7</sup> Hentig 1990, S. 381.

<sup>8</sup> Vgl. u. a. Schwarzer 1983; Ingenkamp 1989.

<sup>9</sup> Titze 1981.

<sup>10</sup> Becker 1983.

<sup>11</sup> Deutsches PISA-Konsortium 2001 und 2003.

Erfahrung, „nur mal so eben hinzureichen“, verstellen die Entwicklung des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens, der Lernfreude und der Erfolgszuversicht.<sup>12</sup> Schulangst als Angst vor schlechten Noten setzt danach Schulunlust sowie Prozesse der Verdrängung, Resignation und Aggression in Gang, „Gefühle werden als Tauschwert für Noten angeboten“<sup>13</sup>. Nicht zuletzt werden auf diese Weise die später diagnostizierten Versager und Verlierer zu solchen erst gemacht, denn die klassische Versagerkarriere bewegt sich in dem Zirkel: geringes Selbstwertgefühl – schlechte Leistungen – noch geringeres Selbstbewusstsein – noch schlechtere Leistungen.

Diese Ergebnisse beweist PISA erneut: Mehr als ein Drittel aller Fünfzehnjährigen in Deutschland hat bereits ein demotivierendes und entmutigendes Erlebnis verkraften müssen durch Abstufungen im System oder Sitzenbleiben (das ebenfalls nachgewiesenermaßen keinen Lernerfolg nach sich zieht und obendrein erhebliche Systemkosten verursacht). Es ist nur konsequent, dass fast ein Viertel unserer Fünfzehnjährigen nicht über jene untersten Basiskompetenzen verfügt, die ein erfolgreiches Berufsleben überhaupt erst ermöglichen.

Hinzu kommt ein Ergebnis mit vielleicht noch schwerer wiegenden Folgen: PISA zeigt (durch Studien der Jugendforschung bestätigt), dass soziale Trennung durch frühe Differenzierung sich nahtlos fortsetzt in Cliques und Freundesgruppen sowie in deren Freizeitaktivitäten, die wiederum deutliche Bezüge zu den erworbenen Fachkompetenzen aufweisen. Jugendliche, die sich längst innerlich von der Schule verabschiedet haben, finden sich zusammen in eigenen Gruppen, verbringen viel Freizeit mit problematischen Medienprodukten (Gewaltvideos, fragwürdige Internetangebote) und verhalten sich oft aggressiv. Getrennt von ihnen verbringen andere Jugendliche ihre Freizeit deutlich vielfältiger und anregungsreicher, beispielsweise lesen sie mehr.<sup>14</sup> Chancengleichheit also, wenngleich immer postuliert und systemlogisch begründet, hat dieses System Schule nicht bewirken können. Im Gegenteil, Weltspitze im Leistungsvergleich ist Deutschland nur in einem: Nirgendwo sonst auf der Welt (was für ein zutiefst beschämendes Ergebnis!) ist der Abstand zwischen den Gewinnern und den Verlierern des Systems so riesig und der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg so überdeutlich wie bei uns. Nirgends ist er so ausgeprägt wie gerade in Bayern, das dennoch an dem beschriebenen System Schule unbeirrbar festhält und sich gar noch rühmt, Vorbild für bundesdeutsche Schule zu sein, vergessend, dass es seine international immer noch mäßigen, wenn auch bundesdeutsch besten Ergebnisse durch fast ein Schuljahr mehr an Unterrichtszeit bewirkt und sich zudem seine Akademiker aus den anderen Bundesländern holen muss. Die 23 Prozent bayrische Abiturienten reichen bei weitem nicht aus, um auch nur den eigenen Bedarf zu decken. Zudem lässt sich offenbar nachweisen – Roland Herten in Halle arbeitet daran –, dass die abgestuft schlechten Leistungen der Bundesländer in direktem Zusammenhang mit der Höhe der Arbeitslosenquoten und der Kinderarmut in

<sup>12</sup> Vgl. z. B. Hurrelmann 1990, S. 135.

<sup>13</sup> Steiner 1981, S. 101.

<sup>14</sup> Deutsches PISA-Konsortium 2001.

diesen Ländern stehen (Bayern und Baden-Württemberg weisen 4 bis 5 Prozent Arbeitslosigkeit und 2 bis 3 Prozent Kinderarmut auf gegenüber Bremen mit 13,8 Prozent und sogar 20,4 Prozent Kinderarmut).<sup>15</sup>

„Jede institutionelle Barriere, die wir aufbauen“, so Andreas Schleicher, „hindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit. Dazu gehören Zurückstellungen, Sitzen bleiben, feste Bildungsgänge in der gegliederten Schulstruktur und Fachleistungskurse in den Integrierten Gesamtschulen.“<sup>16</sup>

Schaffen wir im Besitz all dieser Erkenntnisse nun endlich in einer großen gemeinsamen Anstrengung jene institutionellen Barrieren, schaffen wir die Notengebung und auf ihr beruhend die Selektion ab? Mitnichten! Auch im Jahre 2004 gilt weiter, was Hellmut Becker schon vor mehr als 20 Jahren festgestellt hat: „Die Aufgeklärtheit über die Fehler der Zensurengebung ist praktisch folgenlos.“<sup>17</sup> Die meisten Bildungspolitikern und Bildungspolitikern reagieren systemimmanent mit Reformvorschlägen, die das nachgewiesenermaßen gescheiterte System mit eben jenen Mitteln zu reformieren suchen, die – wiederum nachgewiesenermaßen – zu seinem Scheitern geführt haben.

### *Systemimmanent*

- sollen Kernlehrpläne und Bildungsstandards nach Schulformen getrennt möglichst bundeseinheitlich erstellt und soll ihre Erfüllung bundesweit abgetestet werden;
- soll der Unterricht auf jene obligatorischen Kernfächer konzentriert werden, die Gegenstand internationaler Leistungsvergleichsstudien sind (Muttersprache, erste Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften);
- soll die Einbindung in das Noten- und Vergleichssystem bereits in den allerersten Klassen beginnen, um den „Ernstcharakter“ von Leistung frühzeitig zu verdeutlichen;
- soll das gegliederte System überall nach dem vierten Schuljahr beginnen (Niedersachsen);
- soll Notengebung aufgrund von genormten Vergleichstests auf den verschiedenen Niveaus der Schulformen vereinheitlicht werden;
- soll die Selektion in bestimmte Schulformen durch vielfältige, intrapersonell auszuwertende, möglichst genormte Vergleichstests valide werden;
- soll in angeblich nicht-gegliederten Systemen wie Gesamtschulen durch noch mehr äußere Fachleistungsdifferenzierung noch mehr gegliedert werden;
- soll die Vergabe des mittleren und des höheren Schulabschlusses durch bundeseinheitliche Maßstäbe und sollen zentrale Tests „gerechter“ werden;
- sollen die Ergebnisse den Schulen – und damit der Öffentlichkeit – übergeben werden.

<sup>15</sup> Herten 2004.

<sup>16</sup> Zitiert nach von Saldern, Vortrag am 26.05.2004 in Bielefeld.

<sup>17</sup> Becker 1983, S. 24.

Aber es gibt auch – was mir die Verunsicherung zeigt – Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker in einigen Bundesländern, die mit systemfremden Reformvorschlägen reagieren.

### *Systemfremd*

- sollen Eingangsstufen gebildet werden, die altersübergreifend Entwicklungsunterschiede ausgleichen;
- sollen Ganztagsangebote sprachliche oder soziale Defizite ausgleichen;
- sollen Förderpläne erstellt und soll Sitzen bleiben erschwert werden;
- sollen Kinder mit sozialpädagogischem Förderbedarf in ihren Schule bleiben und dort so lange wie eben möglich gefördert werden;
- sollen deutlich mehr individuelle Fördermaßnahmen angeregt und (möglichst kostenneutral) durchgeführt werden;
- sollen neue Formen des Lehrens und Lernens erprobt werden;
- sollen Schulen mehr Spielraum für ihre Entwicklung bekommen;
- sollen einzelne Prüfungen durch individuelle Leistungsvorlagen ersetzt werden;
- sollen schulformübergreifende Kernlehrpläne und einheitliche Minimalstandards entwickelt und vergleichende Lernstandserhebungen zu förderlichen Zeitpunkten durchgeführt werden – also gerade nicht im Zusammenhang mit Schulform- oder Schulabschlussentscheidungen, weil sie allein der Systemaufklärung und -verbesserung dienen sollen<sup>18</sup>;
- sollen einheitliche zentrale Abschlusstests für einen mittleren Abschluss erstellt werden, die Ergebnisse aber nur einen Teil der Abschlusswertung ausmachen;
- sollen etwa Testergebnisse prinzipiell nicht öffentlich gemacht werden.

### **Systemische Widersprüche und Zumutungen**

Weder wagen unsere Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker – abgesehen von bayerischen – ein so grundlegend gescheitertes System ausschließlich systemimmanent zu reformieren, also die Selektion zu optimieren und den negativen Leistungsdruck zu verstärken. Noch wagen sie sich daran – abgesehen von schleswig-holsteinischen –, unser Schulsystem vom Kopf auf die Beine zu stellen und Schule grundsätzlich „neu zu denken“ (Hentig). Sie haben sich im Gegenteil sogar bundesweit ein Denkverbot zur Schulstrukturfrage verordnet – und sind damit in eine neue Systemfalle geraten. Hinzu kommt als Problem, dass viele Lehrerinnen und Lehrer sich gegen die Zumutungen wehren, die ihnen im Moment abverlangt werden: Wer blickt überhaupt noch durch das Chaos beinahe täglicher, einander oft widersprechender Reformvorschläge, solange die Verantwortlichen sich nicht konsequent auf eines der beiden Systeme verständigen können oder doch zumin-

<sup>18</sup> Krainer 2001; Böttcher 2003 und 2004.

dest ein systemisches Ziel bestimmen, auf das hin in Einzelschritten reformiert werden soll? (Auch hier geht Schleswig-Holstein überraschend andere Wege.)

Ich nenne nur ein paar offensichtliche *systemische Widersprüche und Zumutungen*, unter denen Schulen leiden, Lehrkräfte verzagen, Eltern immer verwirrt werden, Schülerinnen und Schüler schließlich ihre Schule nicht mehr ernst nehmen, weil ihr durch die Mischung der Systeme jeder Sinn verloren zu gehen droht. Ein *erstes* Beispiel: Bildungsstandards oder Kernlehrpläne sind nicht an sich schon falsch oder richtig, sondern werden es, wenn mit ihnen im gegliederten System noch mehr Systemgewinner und Systemverlierer produziert werden. In einem selektiven System – und in einem (je nach Bundesland mehr oder weniger) hierarchisch organisierten und obrigkeitsstaatlichen Gefüge – sind sie nur dann sinnvoll, wenn sie ständig überprüft werden, wenn vergleichende Lernstandserhebungen Folgen haben durch Veröffentlichung, Schulranking, abgestufte Lehrerbesoldung, wenn die Schule schließlich zum freien Marktangebot für Eltern wird. In einem individualisierenden System, das sich Gewinner und Verlierer verbietet, können diese Maßnahmen hingegen durchaus sinnvoll sein, wenn sie allein der Aufklärung, Entwicklung und Verbesserung des Systems dienen, dessen Ziele benennen und Prozesse evaluieren würden und die Schule zudem weitgehend freigesetzt wäre, sich selbst entwickeln zu können.

Ein *zweites* Beispiel: In Deutschland überwiegt nach wie vor die – systemlogisch effektivste – Form des lehrerzentrierten, ausschließlich fragend-entwickelnden Unterrichts, die nicht nur Jürgen Baumert anprangert.<sup>19</sup> Von Elsbeth Stern, ebenfalls vom Max-Planck-Institut in Berlin, wird dies so eindrücklich wie polemisch „Osterhasenpädagogik“ genannt: Der Lehrer versteckt die Ostereier, die Schüler suchen sie mit seiner Hilfe, jedoch hat nicht derjenige Schüler die größten Erfolge, der sie findet, sondern derjenige, der herausfindet, wo und wie der Lehrer die Ostereier in der Regel versteckt!<sup>20</sup> Solange dies so ist und Unterricht zielgleich für alle Schülerinnen, alle Schüler und zudem gleichschrittig organisiert wird, sind jahrgangsübergreifende Gruppen kaum denk- und schon gar nicht machbar, hat individualisierend-fördernder Unterricht weder Raum noch Zeit.

Ein *drittes* Beispiel: Individuelle Leistungsvorlagen, Präsentationen von Schülerarbeiten, kooperatives Lernen in Gruppen sind allenfalls systemfremder und zeitraubender Luxus, wenn am Ende des Schuljahres dann doch wieder vergleichende, gar noch zentrale Prüfungsaufgaben für alle stehen, deren Ergebnisse über Lebenswege entscheiden. Zunehmend wird deshalb solcher „Luxus“ von Schülerinnen und Schülern nicht mehr ernst genommen und konsequent verweigert.<sup>21</sup> So gesehen rauben natürlich auch Projektunterricht, Klassenfahrten, Öffnung von Schule usw. kostbare Lernzeit, wenn zugleich überfrachtete so genannte Kernlehrpläne – wir sind ja schon längst wieder auf dem besten Wege zu Mammutwerken, die mit KERN nichts mehr zu tun haben! – und darauf aufbauend zentrale

<sup>19</sup> Baumert 2002.

<sup>20</sup> Stern 2003.

<sup>21</sup> Hericks 2004.

Tests den Unterrichtsalltag bestimmen.<sup>22</sup> Und wie soll ein System nun gar mit weniger Sitzenbleiben auskommen, zugleich aber systemisch auf möglichst homogene Gruppen und entsprechend notwendige Auslese verpflichtet sein?

Ein *viertes* Beispiel: Ganztagschulen können ohne ein Ganztagskonzept für den ganzen Tag in der Schule, ohne Geld und ohne eine neue bauliche Umwelt nicht sinnvoll sein und kaum mehr leisten, als die Kinder jener Familien (oft schlecht) zu betreuen, die den Nachmittag nicht zu Hause verbringen können – wenngleich das bereits ein geradezu gewaltiger Fortschritt ist. Bleibt nicht auch das Postulat, Kinder aus Migrationsfamilien ganztags in der Schule zu haben und sprachlich frühzeitig fördern zu wollen, nur ein Postulat, solange dafür nicht erhebliche zusätzliche Mittel und die notwendige Profession gut ausgebildeter Erwachsener bereitgestellt werden?

Und ein *letztes*: Weder systemimmanente noch systemfremde Veränderungen sind sinnvoll, wenn sie kostenneutral auf dem Rücken der Schwächsten ausgetragen werden sollen: den Schülern, den Eltern und auch den Lehrern. „Ohne eine markante Umsteuerung der öffentlichen Haushalte zu Gunsten des Bildungsberichts“, so Dieter Lenzen, „und unterhalb einer Verdreifachung der Bildungsetats lohnt die Debatte nicht.“<sup>23</sup>

### Gibt es einen Ausweg?

Zunächst müssen wir uns entscheiden, in welchem System wir uns die Schule der Zukunft vorstellen. Ich denke, alle Argumente, nicht nur die im pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen gewonnenen, sondern auch die zuletzt in den PISA-Studien wissenschaftlich erhärteten Argumente sprechen für das zweite System. „Die wohlfeile konservative Schlussfolgerung, dass eben nur eine scharfe (soziale) Selektion hohe Leistungen ermögliche, wird international durch die Schulsysteme überzeugend widerlegt, die Breitenförderung mit Spitzenleistungen zu verbinden vermögen.“<sup>24</sup> Nur vor dem Hintergrund solcher „wohlfeilen konservativen Schlussfolgerung“, die in Deutschland verbreiteter ist als der Konservatismus selbst, wird das Erstaunen darüber verständlich, dass *nicht* selektierende und *nicht* vergleichend wertende Schulen mit Versuchsstatus in Deutschland ihre Kinder zu erstaunlich guten Fachleistungen ermutigen konnten.<sup>25</sup>

Bisher war man doch eher der Meinung, dort würden Kinder „gekuscht“ und allenfalls „glücklich gemacht“. Wir haben in unserem eigenen Land erprobte und evaluierte Vorbilder für ein anderes System, beileibe nicht nur die Laborschule in Bielefeld, und wir könnten von anderen Ländern lernen, den skandinavischen Ländern in den neunziger Jahren beispielsweise, die uns vorgemacht haben, wie wir durch einen radikalen Schnitt zu einem neuen, leistungsfähigeren System

<sup>22</sup> Vgl. auch die Groeben-Tillmann-Kontroverse 2000.

<sup>23</sup> Lenzen 2002.

<sup>24</sup> Braun 2004, S. 9.

<sup>25</sup> Köller/Trautwein 2003; Stanat u. a. 2003.



gelangen könnten. Vielleicht liegt in jenen einfachen finnischen Vorstellungen der Schlüssel zur Reform: „Wir verzichten auf kein einziges Kind!“, und: „Wir nehmen den Schulen alle Möglichkeiten, Probleme auf die Schüler abzuwälzen.“ In Deutschland wäre das eine Revolution!

Wie aber kann der Staat in dem von mir beschriebenen alternativen System sichern, dass alle Schulabgängerinnen und Schulabgänger wenigstens über gemeinsame allgemeine Grundlagen verfügen? Dass alle wenigstens jene Kompetenzstufen erreichen, die für die weitere Ausbildung nach der Schule unverzichtbar sind? Nun, wenn die Sicherung wirklich unverzichtbar sein sollte – woran ich nur ungern glauben mag –, dann wird man es vielleicht erstaunlich finden, dass ich für Kernlehrpläne, Standards und Kompetenzstufen plädiere, die das Minimum dessen, was jeder Schulabgänger können muss, festlegen und so beschreiben, dass es durch standardisierte Tests überprüft werden kann. Insgesamt ist das eher wenig und macht sicherlich nicht das aus, was wir unter Bildung verstehen – weswegen ich den Begriff „Bildungsstandards“ dafür vermeiden möchte, weil es dabei mehr um „Ausbildung“ geht als um „Bildung“. Wenn wir uns gesellschaftlich geeinigt haben, was mindestens gelernt werden soll, und wenn wir wollen, dass das auch wirklich gelernt wird, dann müssen wir es doch nicht über Prüfungen nachweisen, die einheitlich an einem Tag zur festgelegten Stunde von allen entsprechend Vorangeschrittenen erbracht werden, Angst erzeugen, Gewinner und Verlierer produzieren und eher die psychische Kraft im Umgang mit Prüfungssituationen testen als die Beherrschung der Sache.

Für diese „Minima“ könnten von zentralen Instituten auf der Basis von Rückmeldungen der Lehrenden Stufen aufgestellt werden, sagen wir Mathematik 1 bis 25, und zu jeder Stufe sowohl Beispiels- als auch Prüfungsaufgaben entwickelt, immer wieder ergänzt, ausgetauscht, erweitert werden. Jede Schülerin und jeder Schüler könnte in ihrer und seiner Zeit entscheiden, ob er oder sie sich gleich oder lieber erst einige Monate später einer Prüfung stellt und welcher. Sophia, nennen wir sie so, könnte selbst beschließen, beraten von ihren Lehrerinnen und Lehrern, ob sie mit dem (meinetwegen zentral) ausgewerteten Ergebnis zufrieden ist oder nicht – ob sie die Prüfung gegebenenfalls wiederholt, bis die Prozenzränge ihren Ansprüchen an sich selbst genügen – ob sie nicht als Zwölfjährige bereits die Stufe 15 anstreben möchte, weil Mathematik ihr leicht fällt, während sie sich in der Fremdsprache nur auf der altersangemessenen Durchschnittsstufe müht, in der deutschen Rechtschreibung darunter bleibt und damit einen bestimmten, nicht nur diffus-allgemeinen Förderbedarf offenbart. Und sollte sie eine schwere Krise haben und vorzeitig die Schule verlassen, müsste sie eines späteren Tages nur jene Stufenprüfungen nachholen, die ihr noch fehlen.

Über das Ergebnis ihrer Tests erhielt Sophia Zertifikate, die sie in ihrer Leistungsmappe sammelt. Für den erfolgreichen mittleren Abschluss bräuchte sie Zertifikate in einer gesellschaftlich auszuhandelnden Menge – Abschlussprüfungen machten so keinen Sinn mehr, der Staat hätte aber gesichert, dass alle Absolventinnen und Absolventen über Basiskompetenzen verfügen. Die wichtigeren Ergebnisse ihrer Anstrengungen, die die Summe mehr ihrer Bildung als nur ihrer Ausbildung zeigen, könnte sie in Form von Leistungsmappen direkt vorlegen: bei

Bewerbungen an weiterführenden Schulen oder Ausbildungsstätten. Der Einfachheit halber wären sie zudem in ihrem „Anschlusszeugnis“ aufgelistet und von ihren Lehrerinnen und Lehrern kurz kommentiert.

Was alles könnte Sophias Leistungsmappe enthalten, die sie am Ende ihrer Schulzeit auch aus den Leistungsmappen der Vorjahre für sich zusammenstellt? Wenn sie zur Laborschule gegangen ist, dann sicherlich zunächst die drei Jahresarbeiten, die sie – mehr praktisch oder mehr theoretisch – erstellt und über die sie detaillierte Rückmeldungen erhalten hat, zum Beispiel über eine Reise in die irische Provinz, in die Stadt Sligo, mit Abschnitten über geografische, historische, wirtschaftliche, politische, religiöse und kulturelle Hintergründe, mit einem Exkurs zu dem dort beerdigten Dichter Keats und ausgestattet mit vielen von ihr selbst fotografierten Bildern. In Sophias Leistungsmappe lägen fünf Praktikumsberichte über ihre Erfahrungen in einer Kindertagesstätte, einem Produktionsbetrieb, einem Dienstleistungsunternehmen, einem sozialen oder berufsfindenden und einem schulischen Praktikum in einer weiterführenden Schule. Sie enthielte ihr ausführliches „Scrap-book“ in englischer Sprache, das sie während des Schüleraustausches mit Schweden angefertigt hat mit täglich aufgezeichneten Beobachtungen, aber auch mit Informationen über die Geschichte, Kultur, Politik des Gastlandes und den Alltag der gastgebenden Familie. Die Produkte ihrer selbst gewählten Kurse wären gesammelt: ihre Kunstmappe, das selbst genähte Sissikleid, die Fotodokumentation ihrer Auseinandersetzung mit den Spuren jüdischer Familien in Bielefeld, die Dokumentation des Sportunterrichts, den ihr Leistungskurs für die Fünf- bis Siebenjährigen der Laborschule entwickelt, detailliert vorbereitet und durchgeführt hat: unsere Fünfzehnjährigen als Lehrer unserer Jüngsten! Ihre Mappe würde darüber hinaus nachweisen: eine Sammlung der selbst geschriebenen Gedichte ihrer Gruppe – viele davon hat *sie* gedichtet; ihr Referat über einen Dichter mit einem Lesetagebuch eines seiner Werke; ihren Computerführerschein und den Maschinenschein der Schulwerkstatt; ihre Schulbiografie, die sie in ihrer letzten Schulwoche geschrieben hat; eine Videokassette der großen Theateraufführung ihrer Gruppe in englischer Sprache; eine Hörkassette mit der Aufnahme einer französischen Geschichte, die sie mitproduziert hat; ihre Gruppenarbeit, die sie mit zwei Freundinnen über das amerikanische Schulsystem geschrieben hat, weil sie ihr elftes Schuljahr in Amerika verbringen möchten; eine Power-Point-Präsentation, in der sie sich, ihre Leistungen, ihre Stärken für ein Einstellungsgespräch vorstellt; ihre Ausstellung über die nachweisbaren Umweltverschmutzungen des Bielefelder Obersees mit den Ergebnisse der Wasseranalysen; verschiedene Zertifikate, die sie außerhalb der Schule erworben hat: den Mofaführerschein, den Nachweis über den erfolgreich bestandenen Erste-Hilfe-Kurs, das Sprachzertifikat eines Ferienkurses in Frankreich – dazu noch einige kleinere Unterrichtsergebnisse, die ihr besonders gut gelungen sind. Und da sie zur Laborschule gegangen ist, kann sie auch noch stolz ein inzwischen dick gewordenes Buch präsentieren: die gesammelten Lern- und Entwicklungsberichte, die ihre Lehrerinnen und Lehrer ihr über elf Schuljahre hinweg geschrieben haben, an denen sie manchmal mitgeschrieben hat, denn ihre eigene Einschätzung ihrer Leistung war gefragt.

Sophia stehen im Leistungs- und Systemvergleich jene Schülerinnen und Schüler gegenüber, von denen auf dem diesjährigen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Zürich die Rede war. Uwe Hericks berichtete von Krisenerfahrungen junger Lehrkräfte: Eine junge Lehrerin will die ihr wichtige „Sache“, Chemie, den Lernenden so vermitteln, dass diese für sie gewonnen werden, vielleicht gar ein wenig von ihrer eigenen Begeisterung aufnehmen. Sie bietet einen Unterricht an, bei dem die Antworten nicht vorgegeben, sondern die Probleme benannt, die Lösungen in Experimenten selbsttätig gesucht und gefunden werden sollen. In der Mittelstufe ihres Gymnasiums hat sie damit noch einen gewissen Erfolg. Nun freut sie sich besonders auf die Oberstufe, weil dort Fragen, Probleme und Experimente anspruchsvoller, herausfordernder auch für sie selbst sein sollen. Die Schülerinnen und Schüler jedoch folgen ihr nicht, wehren sich gegen die Zumutung eines Unterrichts, in dem sie selbst aktiv mitdenken und mit-tun sollen und sagen ihrer Lehrerin sehr freundlich, sie möge doch bitte einfach kurz, knapp, präzise und zum Mitschreiben darstellen, welche Kapitel aus welchem Buch gelesen oder welche von ihr vorgesehenen Arbeitsblätter bis wann bearbeitet sein sollen, was thematisch in der nächsten Klausur abgefragt wird und wie ihre Ziele, darauf aufbauend ihr Arbeitsplan bis zum Abitur aussehen. Längst interessiert die Sache nicht mehr, sondern nur die Punktzahl für die Prüfung – und „wenn ich nur einen Punkt brauche, dann mache ich auch nur einen!“, so wörtlich. Handelt es sich gar um ein Ergänzungsfach, für das nur die Anwesenheit zählt, dann wird genau ausgerechnet, mit wieviel Prozent Fehlzeit die Anwesenheit noch testiert wird – eine andere junge Lehrerin hat mir einmal voller Rührung erzählt, in ihrem Geschichtskurs seien viele Schülerinnen und Schüler tatsächlich fast vollständig anwesend geblieben bis zum Schluss, was sie zu Recht ihrer Person zuschrieb. Die junge Chemielehrerin verzweifelt an sich und ein bisschen an der Welt. Aber verhalten sich die Schülerinnen und Schüler nicht ausgesprochen klug – systemklug? Sie haben ein Schülerleben lang gelernt und zunehmend sich dann auch zu eigen gemacht, dass es in der Schule darauf ankommt zu bestehen: den Tag, die Woche, die nächste Prüfung, das Schuljahr, den Abschluss, das Abitur; dass interessanter Unterricht nur zeitaufwändiger Umweg zum einzigen Ziel hin bedeutet; dass letztlich nur das zählt, was „hinten“ herauskommt; dass es darum klug ist, in einem bestimmten Zeitrahmen mit möglichst geringem Aufwand und ganz sicherlich ohne Umwege viele Punkte zu erwirtschaften, um die zu erwartenden Selektionen zu bestehen. Honoriert wird nicht, ob die Sache – Chemie – verstanden, sondern ob die Prüfung darüber erfolgreich bestanden wird. Für die Lernenden heißt diese Gegenwart und Zukunft „Making the Grade“<sup>26</sup> – damit ist für sie der Sinn von Schule und schulischem Lernen ausreichend legitimiert. Für die Lehrenden heißt diese Gegenwart und Zukunft „Teaching to the Test“<sup>27</sup>, und auch darin geht dann der Sinn von Schule auf.

<sup>26</sup> Howard S. Becker 1968, zitiert nach Zinnecker 2004, S. 4.

<sup>27</sup> Rolff 2003 und Klieme 2003.

Wenn Sophia also die Schule verlässt, kann sie als ihre Leistung etwas vorzeigen, was unvergleichbar ist mit dem, was die anderen ihres Jahrgangs erreicht haben – es ist *ihre* ganz eigene Leistung, mit der *sie sich* zeigt. Denn: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht es aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen.“

## Literatur

- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung. Hg. von Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch. Frankfurt a. M. 2002, S. 100–150.
- Becker, Hellmut: Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: Hellmut Becker/Hartmut von Hentig (Hg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1983, S. 11–32.
- Böttcher, Wolfgang: Starke Standards. Bessere Lernergebnisse und mehr Chancengleichheit. In: Lernende Schule 6/2003, Heft 24: Bildungsstandards, S. 4–9.
- : Des Lehrplans neue Kleider. In: neue deutsche schule [jahrgang]/2004, Heft 3, S. 16.
- Braun, Karl-Heinz: Schulentwicklung in Ostdeutschland: Ein Beitrag zur nachholenden Revolution? In: Titus Simon u. a., Sammelband, Herbst 2004, Verlag für Sozialwissenschaften, hier zitiert nach Informationen GEW.
- Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hg. von Werner Hecht/Jean Knopf/Werner Mittenzweig/Klaus-Detlef Müller. Berlin/Frankfurt a. M. 1993, Band 27, Journale 2.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen 2003.
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? In: Peter Fauser (Hg.), Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift Neue Sammlung. Seelze 1996, S. 5–16.
- Groeben, Annemarie von der/Tillmann, Klaus-Jürgen: Pro und Contra Leistungsvergleichsstudien. In: Pädagogik 52/2000, Heft 12, S. 6–9.
- Hentig, Hartmut von: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30/1990, Heft 3, S. 366–384.
- Hericks, Uwe: Lehrerberuf. Oder: die Suche nach einer Didaktik für professionelle Lehrerinnen und Lehrer. In: Arbeitsgruppe „Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf oder: Die Suche nach einer Didaktik für professionelle Lehrerinnen und Lehrer“ (Meinert und Hilbert Meyer u. a.) auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Zürich vom 21.–24. März 2004.
- Herrmann, Ulrich: „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49/2003, Heft 5, S. 625–639.
- : Schule im Jahre IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an Bildungsstandards. In: Pädagogik 56/2004, Heft 4, S. 38–41.
- Herten, Roland: Bildung und soziale Ungleichheiten – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Zürich vom 21.–24. März 2004.
- Hurrelmann, Klaus: FamilienStreß – SchulStreß – FreizeitStreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim/Basel 1990.
- Ingenkamp, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim <sup>8</sup>1989.
- Klieme, Eckhart u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a. M.: DIPF 2003.
- Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich (Hg.): Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. Weinheim/München 2003.

- Krainer, Konrad: Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen! Oder: Standardisierte Leistungstest tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. In: *Journal für schulentwicklung* 5/2001, Heft 2, S. 33–44.
- Lenzen, Dieter: Es fehlt an Willenskraft. Die Krise müsste energisch angegangen werden – gemeinsam. In: *Tagesspiegel* vom 17. 7. 2002.
- Luhmann, Niklas: Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In: ders., *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1990.
- : Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Hg. von Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr. Frankfurt a. M. 1996, S. 279–294.
- Rolff, Hans-Günther: Bildungsstandards sind attraktiv – und problematisch. In: *Frankfurter Rundschau* Nr. 60 vom 12. 3. 2003.
- Saldern, Mathias von: Bildungsstandards – Kernlehrpläne – Richtlinien. Wer blickt da noch durch? Vortrag am 26. 5. 2004 in Bielefeld.
- Schröter, Gottfried: Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. Grundkenntnisse und neue Forschungsergebnisse für Lehrer, Eltern und interessierte Schüler. Baltmannsweiler <sup>3</sup>1981.
- Schwarzer, Christine: Lehrer als ein Bestimmungsfaktor curricularer Lernereignisse. In: Uwe Hameyer/Karl Frey/Henning Kraft (Hg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 387–398.
- Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen? In: *Die Zukunft der Bildung*. Hg. von Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch. Frankfurt a. M. 2002, S. 78–99.
- Stanat, Petra/Watermann, Rainer/Trautwein, Ulrich/Brunner, Martin/Krauss, Stefan: Multiple Zeilerreichung in Schulen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Eine Evaluation mit Instrumenten aus Schulleitungsuntersuchungen. In: *Die Deutsche Schule* [Jahrgang]/2003, Heft 4, S. 394–412.
- Steiner, Sepp: Das Leistungsprinzip als Glaubensbekenntnis. In: *Die Sozialistische Erziehung. Monatsschrift für die Bildungs- und Kulturarbeit der sozialistischen Bewegung Österreichs*. Jahrgang/1981, Heft 4, S. 99–102.
- Steinthal, Hermann: Über Zensuren. In: Hellmut Becker/Hartmut von Hentig (Hg.): *Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen*. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1983, S. 33–53.
- Stern, Elsbeth, Diskussionsbeitrag im Dezember 2003 auf einem Symposium des Goethe-Instituts in München.
- Titze, Hartmut: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: Eine Zyklustheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27/1981, Heft ?, S. 187–224.
- Zinnecker, Jürgen: Diskussionsbeitrag zum Vortrag von Meinert A. Meyer: „Bildungsgangforschung“ in der Arbeitsgruppe „Kompetenzentwicklung ...“, vgl. Hericks.